

Gruschka, Andreas

Unvermeidbar und ohnmächtig. Thesen zum Bedeutungswandel der Bildung

Pädagogische Korrespondenz (2001) 28, S. 5-31



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Unvermeidbar und ohnmächtig. Thesen zum Bedeutungswandel der Bildung - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2001) 28, S. 5-31 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-80935 - DOI: 10.25656/01:8093

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-80935>

<https://doi.org/10.25656/01:8093>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Essay

- 5 *Andreas Gruschka*
Unvermeidbar und ohnmächtig –
Thesen zum Bedeutungswandel der Bildung

Das Gespräch

- 32 Diskussion über Adornos »Tabus über dem Lehrberuf«
Teilnehmende: Th. W. Adorno, H.-J. Heydorn, H. Becker
Moderation: G. Kadelbach

Diskussion I

- 46 *Andreas Gruschka*
Von den »Tabus über dem Lehrberuf«
Zur aktuellen Diskussion über die Reform der Lehrerausbildung

Diskussion II

- 58 *Ulrich Oevermann*
Adornos »Tabus über dem Lehrberuf«
im Lichte einer revidierten Professionalisierungstheorie

Vermischtes I

- 82 *Martin Heinrich*
Credit Points = Punkte auf Kredit?
Die Reform der Studienordnungen als Studierendenschreck

Dokumentation

- 86 Hessen wieder einmal ganz vorn!

Wandel von Schule

- 88 *Martin Heinrich*
Das Schulprogramm als effektives Reforminstrument?
Von den Versuchen, alte Strukturen aufzubrechen

Vermischtes II

- 105 PISA
Oder: Populistische Insinuationen Schulischer Arbeitsergebnisse

Andreas Gruschka

Unvermeidbar und ohnmächtig – Thesen zum Bedeutungswandel der Bildung*

Zwei Hamburger Professoren haben sich in jüngster Zeit zur Aktualität der Bildung geäußert. Der eine, Dietrich Schwanitz, ein frühzeitig retirierter Anglistikprofessor, platzierte mit seinem Buch »Bildung – alles was man wissen muss« (1999) einen Bestseller. Der andere, Helmut Peukert, Nachfolger des berühmten Kanon- und damit Bildungstheoretikers Wilhelm Flitner, verabschiedete sich von seinen Studenten auf einem Symposium anlässlich seiner Emeritierung mit programmatischen »Reflexionen zur Zukunft von Bildung« (2000). Beide sehen die pädagogische und gesellschaftliche Wirksamkeit der überkommenen Bildungsvorstellung als hochgradig gefährdet an. Merkwürdigerweise konkretisiert der Anglist seine Krisenbeobachtung an den Missständen in der Pädagogik, während der Pädagoge die Bildung durch die gesellschaftliche Entwicklung bedroht sieht.

Schwanitz Ausgangspunkt ist der Verfall der Bildung, den er insbesondere bei denen beklagt, die er vordem auszubilden hatte – seine ehemaligen Hamburger Anglistikstudenten. Bei diesen müsse man inzwischen mit fast allem rechnen, wenn sie Namen wie Cromwell oder Shakespeare einordnen sollten. Nur noch eine Minderheit zeige sich zureichend informiert. Verantwortlich macht Schwanitz dafür das Elternhaus, die Schule und eine völlig verfehlte Bildungspolitik. Ein Mindestmaß an Zivilisiertheit fehle den Kindern, ihre Bildungsverweigerung und -unfähigkeit verweise nicht zuletzt auf eklatante Fehler in ihrer Erziehung. Die Schule zeichne sich durch ein hohes Maß an Verunsicherung, Unübersichtlichkeit und Beliebigkeit aus. Fächer könnten unter Leistungsminimierungskriterien gewählt werden, schlechte Noten in den harten Fächern durch bessere in den unbedeutenden kompensiert werden. Schwanitz beschreibt die heutigen Schüler als »eine Horde lernunwilliger, ungezogener, an Fernsehunterhaltung gewöhnter Bestien, die nichts anderes im Kopf haben, als Attacken auf die Würde des Lehrers zu organisieren« (Schwanitz 1999, S. 27).

Dass solcherlei Substitution einer Bildungsdiagnose durch Beschimpfungen bestsellerfähig wurde, zeigt, welche Gefühlslagen aus der Verunsicherung über die Zukunft der Bildung erwachsen. Gegen diese Fatalität dekretiert Schwanitz, was *man* seiner Meinung nach wissen müsste, um noch als gebildet gelten zu können. Er empfiehlt Bildung in alter hegemonialer Weise als Kanon. Der solle nicht für jedermann

* Dieser Text ist die erweiterte Fassung der Antrittsvorlesung vom 24.4.2001 an der J. W. Goethe-Universität (Frankfurt am Main). Diese wurde bereits in der *Zeitschrift für Pädagogik* (47. Jg. 2001, Nr. 5, S. 621–639) veröffentlicht. Die Redaktion dankt der *Zeitschrift für Pädagogik* für die Erlaubnis, den Text in der erweiterten Fassung zu drucken.

gelten, sondern lediglich für diejenigen, die eine Lehranstalt besuchen, die einmal als eine höhere galt. Gegen den postulierten Niedergang des Gymnasiums soll Schwanitz Buch eine Wiederbelebung des Verschiedenen einleiten. Die Schulpädagogik hat den Bildungsverfall befördert, nun soll sie die Bildung wieder aufrichten.

Unabhängig von den Entscheidungen einer staatlichen Bildungskommission verkündet Schwanitz *seinen* Kanon einer Kompendium-Bildung. Er gruppiert ihn vor allem um Literatur (mit Shakespeare als Gott), Geschichte, Kunst, Musik, Philosophie, Naturwissenschaften (reduziert auf einige ihrer wissenschaftlichen Großtaten) und die Geschichte der Geschlechterdebatte. Dass auf Technik, Ökonomie, Recht, Medizin fast gänzlich verzichtet wird, ist vor allem wegen der Begründung interessant, die Schwanitz hierfür liefert: »Sozialer Konsens ist, das für Bildung zu halten, was man nicht fragen darf, und nicht für Bildung, was man fragen darf. Man darf unter gebildeten Menschen nicht fragen, wer Molière ist, oder man blamiert sich schrecklich. Man darf aber ruhig nach dem zweiten Hauptsatz der Thermodynamik fragen, ohne als Banause zu gelten. Naturwissenschaften sind traditionell nicht Teil der Bildung und daran habe ich mich in meinem Buch gehalten.« (Schwanitz im Stern 40/99, S. 31) Schwanitz kann so nur argumentieren, weil für ihn selbstreferenziell das »Traditionelle«, mit dem sich entsprechend Informierte zu Gebildeten erklären, wie selbstverständlich das Gültige ist. Die Aufgabe der Pädagogik bestehe dementsprechend nicht in der Destruktion der Tradition durch die Frage nach dem Wissen für das 21. Jahrhundert, sondern darin, dem Kanon wieder zum Durchbruch zu verhelfen. Freilich ganz so klassisch ist das Votum für Bildung nicht. Das zeigt sich nicht nur an der »Geschichte der Geschlechterdebatte«, die als politisch korrektes Zugeständnis an den Zeitgeist einbezogen wird. Auch an der Art und Weise, wie Schwanitz seine Leser für die Stoffe einnehmen möchte, wird die beängstigend moderne Seite seines Bildungsprogramms deutlich. Insbesondere seine Darstellung der Geschichte dürfte eden irritieren, der von einem Wissenschaftler eine sachliche und objektive Darstellung erwartet. Als seien seine Leser Mitglieder einer Jugendclique wird in poppiger Weise Geschichte erzählt: Christus etwa tritt als »Hippie-Prophet« auf und die Kreuzzüge werden als eine »Reisewelle besonderer Art« vorgestellt. Geschichte ist also das, was heute auch so passieren kann! Besuchen wir als Kreuzzügler das Land des Superhippies! Hemmungslos verkündet der Autor seine Geschmacksurteile über Autoren philosophischer und literarischer Werke, teilt er die Einsichten mit, die er durch das Schlüsselloch über die Privatsphäre mancher seiner Helden gewonnen hat. Augenscheinlich soll der Bildungsstoff vor allem unterhalten. Möglicherweise inspiriert durch den großen Erfolg von Jostein Gaarders »Sophies Welt« tischt Schwanitz einen populistischen Readers Digest der Bildung auf, an dem seine Leser vor allem das Vergnügen des Wiedererkennens und -erinnerns haben sollen.

Der Erfolg des Buches indiziert damit zugleich die Lebendigkeit der Bildungsvorstellung wie ihre Deformation zum bloßen Stoff narzisstischer Selbstbespiegelung, dem psychologischen Gebrauchswert der Halbbildung. Dass sich insbesondere die Möchtegernerven des alten Bildungsbürgertums, die Absolventen der erniedrigten höheren Lehranstalten, bei Schwanitz versichern, auf der richtigen Seite zu stehen, wenn sie zu Shakespeare ins Theater gehen, bedeutet noch lange nicht,

dass die Besucher von »Shakespeare in Love« Schwanitz lesen werden, ja dass sie nach der Lektüre von »Bildung« zu den Büchern greifen, die Schwanitz empfiehlt. Den meisten der für Bildung einzunehmenden Leser dürfte die unterhaltsame Lektüre des Katalogs lieber sein als dessen Stücke.

Die Tatsache, dass das Schwanitz-Buch so ganz ohne Respekt gegenüber der Aura der ernsthaften Bildung geschrieben wurde, die es dennoch beschwört, dass der Autor sich am sozialen Konsens seiner unterhaltungsseeligen Leserschaft und den Kommunikationsformen einer Talkshow orientiert, verweist darauf, dass Halbbildung erfolgreich an die Stelle der Bildung getreten ist. Indem sie oben angekommen ist, kann sie freilich nicht mehr sein, was sie in den Zeiten einer noch-intakten Aura der Bildung war. Schwanitz' Rhetorik macht das Buch zu einem Teil des beliebigen Geschwätzes, das sein Verfasser bei den Schülern und Studenten verdammt.

Ganz anders stimmt die Rede des Pädagogikprofessors den Leser auf das Problem ein. Die Zukunft der Bildung wird nicht abhängig gemacht von der Neustiftung der Bildungsbereitschaft in der Jugend, sondern davon, ob sie angesichts der gewandelten gesellschaftlichen Verhältnisse mit der alten Programmatik überhaupt noch zu postulieren ist. Diesseits dieser solle von Bildung besser nicht die Rede sein. »Mit der Vorstellung von Bildung war im Kern die Hoffnung verbunden, den historischen Prozess insgesamt nicht mehr wie bisher nur als unbegriffenes Schicksal erleiden zu müssen, sondern ihn verstehen und selbstbestimmt gestalten und dazu die notwendigen Fähigkeiten erwerben zu können« (Peukert 2000, S. 507). Die von der Publizistik ausgerufenen »Bildungsrevolutionen« dienten vor allem dem Erlernen von Kenntnissen und Fertigkeiten, die darauf reduziert würden, »als Mittel der Wahrnehmung des Vorteils im ungeschlichteten bellum omnium contra omnes« zu dienen (so zitiert Peukert aus Adornos Theorie der Halbbildung).

Aber nicht nur dieser instrumentelle Ungeist der Kenntnisse und Fertigkeiten macht es in Peukerts Augen unmöglich, die Revolution als eine der Bildung zu verstehen. Die Veränderungen selbst machten es zunehmend schwer, überhaupt noch anzugeben, worin ihre Anschlussfähigkeit an den alten Bildungsgedanken bestehe. Wieweit könnten sie von Menschen noch bewusst gestaltet werden? Ist nicht sogar die inhaltliche Setzung einer solchen Gestaltungsperspektive der Einstieg in die Realisierung des Gegenteils des Beabsichtigten: »Entgleitet der historische Prozeß nicht wieder vollständig ins Unfaßbare?«, fragt sich Peukert: Die Entwicklung komplexer Systeme ist aufgrund von deren nichtlinearer Dynamik nicht vorhersehbar. Szenarios über künftige Chancen produzieren Sachzwänge und bloß so etwas wie die Selbstberuhigung über eine ungewisse Zukunft. Bildung aber muss sich auf die Zukunft ausrichten können! »Bildung« dürfte dann allerdings nicht nur als Aneignung der Wissensbestände, Interpretationen und Regeln einer gegenwärtig bestehenden kulturellen Lebensform bestimmt werden, sondern auch als die *Fähigkeit*, diese Lebensform, wenn sie sich selbst gefährdet, in ihren Strukturen und ihren herrschenden Regeln zu *transformieren*.« (Peukert 2000, S. 509)

Nicht zu wissen, wie die Zukunft aussehen wird, bedeutet nicht, dass wir nichts über die mögliche Zukunft wissen. Dieses Wissen stiftet für Peukert die übergreifenden Aspekte der durch Bildung zu bewältigenden Zukunft: Bevölkerungswachstum, Bioforschung und die Tendenz des Absinkens der Mehrheit der Menschheit in die

irreversible Exklusion von allem, was zum humanen Leben gehört. Daraus erwächst die objektive Nötigung, die Fähigkeit einer reflexiven Kultur der Zukunftsgestaltung zu begründen. Die muss von der Unhintergebarkeit der Pluralität der Lebensformen ausgehen, die den Universalismus der alten Bildungsidee limitiert, wenn nicht verunmöglicht.

Peukerts praktische Auskunft, wie das als Bildungsproblem konkret gefasst werden könne, bleibt abstrakt und wenig ermutigend. Er propagiert einen »transformativischen Bildungsprozess«, der sich wesentlich darauf richtet, zukunfts offene »formal-hypothetische Denkformen« zu fördern. Von denen heißt es dann – mehr verzweifelt als munter hoffend –, sie tendierten zur Übernahme »reflektierender Urteilskraft«, die in die »solidarische Wahrnehmung« der »Ambivalenz menschlicher Existenz« münde. Die fordere dazu auf, sich gegen die »Exklusion und die Vernichtung von Menschen« zu wehren »und beizutragen [...] zur Transformation destruktiver Mechanismen« (a.a.O., S. 522).

So wenig Einspruch diese Zeitdiagnose provozieren mag, so unzweifelhaft sein dürfte, dass die Menschheit nur mit der Transformation der »Regeln und Mechanismen« ihre Zukunft als die aller Menschen sichern kann, so hilflos erscheint die Hoffnung auf das Rettende der Bildung. Wie kann das, was seine Verwirklichung versäumt hat, nun als das Heilmittel postuliert werden? Wie kann auf die »reflektierende Urteilskraft« gesetzt werden, wo doch festgestellt werden muss, dass sie zur instrumentellen Vernunft mutiert ist. Als Mahnrede mag das Programm Zustimmung erfahren, aber als Eingriff in die Naturgeschichte wie als zündende Idee für die Transformation von organisierten Bildungsprozessen sind Peukerts »Reflexionen über die Zukunft der Bildung« wenig überzeugend. Sie sind eher ein Zeichen für die Ohnmacht als für die Zukunft der Bildung.

Beides, die blinde Zeitgemäßheit der schwanitzschen Klagen und die klarsichtige Unzeitgemäßheit des peukertschen Programms sollen im Folgenden den Hintergrund für die Diagnose bilden.

Zunächst sei gefragt, was daraus folgt, dass Schul- und Hochschulbildung in dem Maße mit Bildung im peukertschen, ja noch im schwanitzschen Sinne nichts mehr zu tun haben, wie ihr privilegierender Charakter schwindet und der Inhalt des Lernens immer stärker unter dem Kriterium der nutzbaren Qualifikation bewertet wird. Es geht um die nunmehr aufbrechende Symbiose zwischen Bildungsideologie und Statuszuweisung. Sodann soll nach dem gesellschaftlichen Untergrund dieser Entwicklung gesucht werden. Es geht um das Schicksal der Bildungsidee, wie sie sich in der Figur des Gebildeten konkretisiert, um die Veränderung der Halbbildung und der Unbildung. Zu klären ist, ob die von Adorno gelieferten soziologischen Bestimmungen noch zutreffen. Dies wird zur Reflexion darüber führen, ob die von Peukert beschriebene Unklarheit über die Gestaltungsfähigkeit einer humanen Zukunft tatsächlich den emphatischen Bildungsbegriff zerstören muss und wie sich die Folgen der Zerstörung der »objektiven Vernunft« (Horkheimer) in den Subjekten, die Bildung suchen und sie nicht finden können, niederschlagen. Vielleicht anstößig mag es erscheinen, dass die meisten Beobachtungen nicht von einem eigenen expliziten und emphatischen Bildungsverständnis aus bewertet werden. In diesem Text geht es weniger darum, trotzig zu erklären, was sein soll. Vielmehr soll dargestellt werden, welche

Voraussetzungen noch für einen kritischen Bildungsbegriff gegeben sind, der mehr sein will als eine begriffliche Bestimmung einer Aufgabe. Deswegen werde ich allein mit einem resignativ klingenden pädagogisch praktischen Vorschlag schließen, wie die organisatorischen Voraussetzungen für eine Veränderung zugunsten der Bildung vor ihrer mutwilligen Aushöhlung durch Pädagogen geschützt werden könnten.

I

Bildung verliert als normatives Konzept (der Kritik oder der Affirmation der Kultur) in dem Maße an sozialer Bedeutung, wie sie in ihrer Form als Schulbildung nicht mehr privilegiert und ihre Inhalte vor allem als Qualifikationen wahrgenommen werden.

Die Anerkennung, die die Bildung in Deutschland bislang genoss, zehrte von der mit ihr verknüpften Funktion, der Privilegierung ihrer Eigentümer, nicht also von der Sache selbst. Sie war sozial erfolgreich allein als etwas für anderes. Zugleich wurde mit der Auszeichnung des Mittels zum Zweck sozial ein Anspruch an die Person formuliert, der Kritik möglich machte an den Fehlformen der Bildung *und* der auch als uneingelöster ihren Erfolg nicht ankränkelte. Es war nicht zuletzt die soziale Funktion, die die Bildungsidee am Leben erhielt, als der Moment ihrer Verwirklichung versäumt war.

Etwas vom Ausgezeichneten in der Schule gehabt zu haben zählte, nicht aber, ob es dort als Bildung auch vermittelt oder angenommen wurde. Die Ermöglichung des Privilegs wurde innerpädagogisch durch die Differenzierung der Bildungsanstalten betrieben. Die Gymnasialbildung wurde zur »höheren Bildung«, die »volkstümliche« zur niederen und damit eigentlich zum Gegenteil von Bildung überhaupt. Mit dem gesteigerten Bildungswert der alten Sprachen wurde der Anspruch legitimiert, die mit oder anstelle der Bildung erworbene Berechtigung des Abiturs in eine entsprechende Position einzutauschen. Wer zu dienen und zu arbeiten hatte, wusste, dass dies nicht zuletzt an seiner niederen Bildung lag. Von ihr profitierte also nicht so sehr der Mensch, sondern der Bürger.

Begründet wurde das Ideal der Bildung freilich weniger in der Institution Schule, vielmehr ungleich früher in den Salons, die W. v. Humboldt als junger Mensch besuchte. Hier versammelten sich die von ökonomischen Reproduktionszwängen »Freien«, um sich gesprächsweise mit den Quellen für das Schöne, Wahre und Gute zu beschäftigen. Sie hatten Muße, den Geist an der Totalität der Weltbezüge auszubilden. Damit gaben sie ihrer Person das unvergleichbare individuelle Gepräge. All das zusammen verschaffte ihnen später die gesellschaftliche Reputation, von der dann das historische Bildungsbürgertum profitierte. Das freilich schickte den Nachwuchs nicht in die Salons, sondern ins humanistische Gymnasium. Es wurde mit der Verbürgerlichung der Gesellschaft im Verlaufe des 19. Jahrhunderts zur zentralen Sozialisationsagentur der Privilegierung.

Die Geschichte des deutschen Gymnasiums zeigt bis in die jüngste Entwicklung, wie bestimmend die Orientierung am gesellschaftlichen Statusgewinn für diese

Schulform blieb. Waren mehr führende Positionen in der Gesellschaft zu besetzen, als Absolventen vom Gymnasium produziert wurden, wurde die Bildungsgrundlage gelockert und erweitert. War es umgekehrt, dass nämlich das Privilegiensystem der höheren Bildung durch den Überschuss an Berechtigungen sich selbst zu gefährden drohte, erinnerte man sich an die Exklusion fördernde alte höhere Bildung. Die seit einigen Jahren unternommenen Schritte zur Rückentwicklung der Oberstufe zu einem Kerncurriculum antwortet auf das Bedürfnis nach Erhöhung der Selektionshürden, aber noch reagiert das System nicht wie gewünscht.

Solange mit der Schulbildung eine Berechtigung verknüpft wurde, die mehr als nur eine Chance, vielmehr ein Versprechen auf die bessere Position enthielt, funktionierte die Subsumtion der Bildung unter das Privileg und lebte von ihm ihre soziale Anerkennung. Mit der neuen Qualität der »Überfüllungskrise« kommt es zu einer schleichen- den Entkoppelung von Bildung und Privileg. Wir haben zugleich viel zu viel Abiturien- ten und Studenten und immer noch zu wenig. Zu viele sind es insofern, als massenhaft die herausgehobenen Arbeitsplätze fehlen (werden), auf die mit den Abschlüssen vor- bereitet wurde. Zu wenig sind es, weil man für die Zukunft davon ausgeht, dass es keinen einigermaßen anspruchsvollen Beruf mehr geben wird, für den das Abitur nicht vorausgesetzt werden wird. Berechtigungen erwachsen aus dem Abitur nur noch in- soweit, als es seinen Besitzern freistellt, etwas zu versuchen, was den weniger Quali- fizierten ungleich schwerer gemacht wird. Der bildungspolitische Volksmund dichtete schon zu Beginn der Bildungsexpansion bündig und prophetisch: Wenn alle das Abitur haben, hat es eigentlich keiner mehr! Für viele wird die Investitionsbilanz negativ, wenn sie nach Abitur und abgebrochenem Studium als spätberufene eine Lehre begin- nen. Aber die Bilanz kann danach noch verbessert werden mit der Unzufriedenheit über das Tauschergebnis und der danach ergriffenen Aufstiegsmöglichkeit im Betrieb. Der Scheinwert der Schulbildung wurde lange Zeit behandelt, als wäre er der einer Versicherung. Nun wird deutlich, dass er mehr dem einer Option gleicht, die an der Börse gehandelt wird. Man muss vorher wissen, was bald gefragt sein dürfte, und sich rechtzeitig dorthin bewegen. Die alte Bildungsordnung sicherte die Planung, der Wert schien sicher und stabil zu sein, gebunden an bestimmte Inhalte. Nun zählt allein der aktuelle Marktwert von Waren; sie haben ein frühes Verfallsdatum, stehen unter enor- mem Innovationsdruck. Die öffentlich gepredigte radikale Funktionalisierung der Bil- dung muss die Anerkennung der Bildung als Bildung unterminieren. Ohne ihre Stütze durch das Privileg macht sie eine lächerliche Figur.

Die Bildungsexpansion lässt sich nicht mehr rückgängig machen, sie wird sich demographisch weiter fortsetzen, so dass bis auf weiteres der konventionelle Abschluss einer höheren Schule und viele Studiengänge ihre Wertbasis suchen müs- sen. Im Tauschwert ist sie nicht zu finden, im Bildungswert soll sie nicht liegen. Die quantitative Expansion der Schulbildung provoziert heute die Frage nach ihrer Qua- lität. Die weitverbreitete These von einer aus der Expansion notwendig folgenden Entwertung der Bildung kann sich nur bewahrheiten, sofern es mit ihr nicht um Bil- dung im Sinne schulisch vermittelten Wissens, sondern um ihren Tauschwert geht. Ginge es frei von Leidenschaften für das »Höhere« um eine Bildungsbilanz, so bliebe nur festzuhalten, dass die Expansion eine ungemeine Verbreitung von Wissen und Fertigkeiten im Volk bewirkt hat.

Auf diese antworten die Versuche, der alten Idee der Privilegierung der Bildung und der Adelung ihrer Träger Refugien in privaten Anstalten zu bieten. Egal, ob diese deutlich bessere Ergebnisse erzielen, erfolgreich sollen sie werden mit der Auszeichnung als Nachfolger der alten Eliteanstalten. Die meisten unter den Neugründungen wirken freilich wie rückwärts gewandte Utopien. Es ist symptomatisch, dass in den neuen Hochschulen bislang allein eine technokratische Elite der Manager ausgebildet werden soll. Damit adressieren sie sich an eine Klientel, deren Bildungsferne für jeden ausgemacht ist, der im Geiste des Neuhumanismus über Bildung urteilt. Die Kirche hatte ihre eigenen Ordensburgen, die neuen Schamanen ziehen mit den Privatunis nach. Aus dem Kloster des Opus Dei wird das Schloss des Sponsors Beisheim.

Zur gleichen Zeit spielt die klassische Bildung innerhalb der akademischen Welt nur noch die Rolle eines liegen gebliebenen Fossils. Wo der Student auf sie stößt, erlebt er sie als Schikane. Hat er in der Schule nicht einmal das kleine Lateinum gemacht, wird er gezwungen, es für Studiengänge nachzuholen, in denen das mühsam errungene Grundwissen weitgehend ohne Bedeutung ist. Dieses Lateinum kann auch beim besten Willen nicht mehr mit dem verbunden werden, wofür es bildungstheoretisch einmal stehen sollte: die *Humaniora* der Bildung.

Während der Privilegierte sich einmal durch seine »höhere Bildung« legitimierte und sein Erfolg die Selektion der vielen Unvermögenden voraussetzte, gehören heute Bildungserfolg und soziale Selektion nicht mehr so eng zueinander. Letztere ist zeitlich immer weiter hinausgeschoben worden, vom Übergang in die weiterführende allgemein bildende Schule bis schließlich in die Hochschule. Das wird an der unaufgeregten und nicht mehr so leicht zu skandalisierenden Weise deutlich, in der sie heute vollzogen wird. Klaus Klemm und Michael Weegen (2001) haben in einer Untersuchung unter der Überschrift »Wie gewonnen so zerronnen« belegt, dass die Verdoppelung der Studentenzahlen nicht dazu geführt hat, die Anzahl der Akademiker an der entsprechenden Altersgruppe zu steigern. Sie sind in die akademische Welt hineingelassen, dort aber nicht integriert worden, lautet ihre Kritik. Sie ist richtig und falsch zugleich. Richtig wird sie mit der zum Teil offen, zum Teil latent vollzogenen inneruniversitären Selektion. Novizen des Physikstudiums werden im ersten Semester einem Härtestest unterzogen, den viele nicht bestehen. Die Studienbedingungen in Massenstudiengängen frustrieren viele Juristen, BWLer oder Pädagogen so, dass sie im Fach nicht Fuß fassen. Falsch aber wird die Kritik mit der Unterstellung, die Selektion sei durchweg Folge eines anspruchsvollen Bildungsprogramms, an dem die Studierenden scheitern würden. Es spricht etwa wenig dafür, dass die 85% der Erstsemester einer Hochschule, die auf dem Weg zum Diplom-Pädagogen irgendwohin verschwinden, an den überhöhten Anforderungen gescheitert sein sollten. Ein beträchtlicher Teil der Studienabbrecher gehört nicht zu den »Drop-outs«, er ist beim verfrüht scheinenden Übergang ins Leben keineswegs gescheitert. Im Gegenteil ist davon auszugehen, dass die Mehrheit sehr wohl in der Lage war, in die Erwerbsarbeit hineinzukommen. Sie kehren aber den *Bildungsanstalten* frühzeitig den Rücken, wo sie für sich alternative Möglichkeiten der Nutzung ihrer Qualifikationen sehen bzw. weil sie nicht erkennen, wohin sie ihre Hochschulbildung führen soll. Die Studenten urteilen mithin realitätstüchtig, wenn sie sich gegen eine Bildung als Ausbildung aussprechen, die ihnen nichts mehr versprechen kann. Die damit einhergehende Aushöh-

lung des Bildungsanspruchs hat Rückwirkungen auf die disziplinierende Kraft der Bildungsanstalten. Ohne Selbstbewusstsein wehren sie sich mit Verpflichtungen, deren Zwangscharakter den Lernenden überdeutlich macht, es geht nicht um Bildung im emphatischen Sinne, sondern um verselbständigte Kontrolle.

Die Schule mag noch für gewisse instrumentelle Fähigkeiten gesorgt haben (etwa grundlegende Fremdsprachenkenntnisse). Aber es fällt zunehmend schwer, sich vorzustellen, die Bewährung in einem Beruf habe direkt etwas mit der Schul- oder Hochschulbildung zu tun. Eher schon verdankt sich das, was man verdient, eigenen Anstrengungen: der Beschäftigung am Computer oder den Erfahrungen in Jobs.

Die Schulstoffe gelten für alle, die *Bildungsangebote* der Schule wie der Hochschule nur für eine Minderheit. Aber während früher die Mehrheit der hegemonialen Kraft der Bildungsansprüche so ausgesetzt war, dass sie ihre Wertigkeit akzeptierte, fühlt sich die neue Mehrheit frei, die Postulate nicht weiter ernst zu nehmen. Das »non scholae sed vitae discimus« wurde bereits früher vor allem als Drohung durchschaut, ja in der Schule für die Schule zu lernen. Gleichwohl glaubte s mancher Lehrer noch an seine Bildungsmission: Der Wert des Humanismus sollte den Schülern im Studium der alten Sprachen aufgehen. So manche Altphilologen waren bereit, ihren Glauben an den Bildungssinn zu lehren. Heute haben viele Lehrer das, was man neu-deutsch eine Identitätskrise nennt. Sie suchen nicht mehr nach dem Bildungs-, sondern verzweifelt nach dem Verwertungssinn ihrer Stoffe. Für Latein wird geworben mit jener Schikane des ansonsten nachzuholenden Latinums oder mit der These, dass man mit Latein besser Französisch, Spanisch oder Italienisch lernen könne (vgl. Tischer 1995).

Nachdem die enge Bindung der Bildung an das durch sie ermöglichte Privileg zerbrach, kann erneut scheinbar unbefangen die Qualifikation gegen die Bildung in Anschlag gebracht werden (vgl. Kade 1983). Sprechen Kultusminister heute von Bildung, kann man fast sicher sein, dass sie Qualifikation meinen. Humboldt sei tot, dekretierte kurz vor seinem erzwungenen Abgang Minister Rüttgers. Das neue Medium für Bildung war ihm die informationelle Selbstbestimmung im Netz: Medienkompetenz. Jeder soll in sich die Bereitschaft entwickeln, die die erfolgreiche »Volkswirtschaft« allgemein auszeichnet: in der Konkurrenz mit anderen an der Spitze der Entwicklung zu stehen. Innovationen lassen sich nicht mit klassischer Literatur erfinden. Die Einübung von Durchsetzungsstrategien, mit denen der Kampf um Positionen erfolgreich bestanden werden kann, wird in »ganzheitlichen Schulprojekten« ungleich besser gefördert als durch die Lektüre großer Literatur. Mir erscheint es gut möglich, dass es nicht erneut wie in der Mitte der 80er Jahre gelingen wird, den Bildungsgedanken wirkungsmächtig zu reaktivieren. Zu stark hat er seine Fundierung im Privilegiensystem verloren.

Die Bildung wird tendenziell damit wieder zu dem, was sie in den Augen ihrer neuhumanistischen Ausleger immer sein sollte: eine von bloß utilitären Zwecksetzungen befreite »Thätigkeit«. Durch sie kann dem »Wesen« des Individuums freilich in der Regel nicht mehr »Werth und Dauer« (Humboldt) zukommen. Derjenige, der mit Muße und Askese »einige Jahre seines Dasein der Wissenschaft« gewidmet hat, ist als Dr. phil. gesellschaftlich ehrenvoll gescheitert, wenn er endlich fertig geworden ist. Er tritt mit zehn Jahren Verspätung ggf. den Gang ins Web-Design-Büro an. Tröst-

lich für ihn ist, dass er für die neue Aufgabe doch manches mitbringt, nicht nur Hinderliches also. Damit wird freilich nur in der Mehrheit der Geistesarbeiter etwas nachvollzogen, was auch vorher schon in der Regel stattfand: die Subsumtion der formalen Bildung unter den Handlungszweck des Betriebes. Das kündigte sich bereits mit der Propaganda für Schlüsselqualifikationen an. Die sollen zwar Mündigkeit ermöglichen, aber in Wahrheit werden sie nur selektiv und herrschaftsförmig eingesetzt. Mit Bildung im emphatischen Sinne haben sie besser nichts zu tun, das brächte sie um ihre Wirkung.

Die Beschränkung der möglichen Relevanz formaler Bildung wird vorbereitet durch die schulische Sozialisation. Vor deren pädagogisch ungewollten Ergebnissen (etwa dem Konkurrenzverhalten oder der Befähigung zur Steuerung und zum Gesteuertwerden) sollte Bildung schützen. Nicht einmal die instrumentelle Potenz von Kenntnissen in Fächern wie Mathematik wird für die Schüler erfahrbar, sie wird lediglich beschworen.

Die vielleicht fortgeschrittenste Form, der Idee der Bildung das Kritische zu nehmen, besteht in der Integration ihrer Distanz gegenüber dem unmittelbaren gesellschaftlichen Zweck für eben diesen Zweck. Moderne »Kulturwissenschaften« – das Training der Magister der brotlosen Künste für den Betrieb – drücken das aus in ihren Service-Leistungen für die Ökonomie. Philosophen machen sich verdient in der Technikfolgenabschätzung. Geisteswissenschaftler liefern Beiträge zur Event-Kultur. Es lohnt sich wieder z.B. chinesische Literatur und Philosophie zu kennen, wenn man weiß, dass globalisierte Mrkte am besten mit dem Rückgriff auf die Besonderheiten der nationalen Kulturen bedient werden können. Deswegen machen Salesmanager »cultural studies« und lernen Japaner nun verstärkt europäische Sprachen.

Eine der denkbaren Quellen für eine Kritik an diesen Entwicklungen könnte in den Einsprüchen der Gebildeten liegen. Wo aber sind diese heute zu hören und wer sollte sie artikulieren?

II

Das Bildungsideal verlangte nach Leitfiguren, es stirbt mit den letzten Gebildeten; ohne sie wird es zum historischen Ereignis gänzlich musealisiert.

Die Figur des Gebildeten war eine Fiktion, die wesentlich dem Bedürfnis der Halbgebildeten nach Leitbildern entsprach. Sie ist eine Schöpfung des Bildungsbürgertums. Ohne sie schien die Bildungsvorstellung keine Glaubwürdigkeit erhalten zu können. Mit der Konstruktion von Idolen wurde die Bildung elitär und autoritär, auf diese Weise musste sie nicht mehr als Aufgabe der durch die Menschen insgesamt herbeizuführenden menschlichen gesellschaftlichen Verhältnisse begriffen werden. So manche unter den stupend Gelehrten der vergangenen Jahrhunderte haben sich trotz ihrer Bildung gehörig blamiert, als es darum ging, ihre Urteilskraft kritisch einzusetzen. Ihr Wissen hat sie nicht unbedingt zum Widerspruch gegen inhumane Entwicklungen in der Gesellschaft befähigt. Zuweilen wurden sie zu Herolden der Herrschaft. Andere dieser »Gebildeten« sind gerade mit ihrem Widerspruch zur Herrschaft zu Leit-

figuren geworden. Wer sich in der Sphäre der Geisteskultur aufmachte, sich um Bildung zu bemühen, benötigte einen akademischen Lehrer als Vorbild. Dessen überragende Bildung machte ihn zu einem solchen. Geklagt wird heute darüber, dass die deutsche Universität nicht mehr in der Lage sei, solche Vorbilder hervorzubringen. Diese Klage scheint mir nicht ganz unberechtigt zu sein.

Mit dem Bedeutungsverlust des Bildungsideals als soziokultureller Leitvorstellung geht dessen Historisierung als ein kulturelles Erbe einher, in das niemand mehr eintreten kann und will. Die Historisierung wird von den Nachfolgern derjenigen betrieben, die einmal persönlich für die Möglichkeit der Bildung standen, allen voran den Intellektuellen und beamteten Geistesarbeitern. Die meisten Professoren der Geisteswissenschaften erfahren es wohl als Entlastung, nicht mehr als »Meisterdenker« auftreten zu müssen. Zufrieden sind sie schon mit der Erinnerung an die ehemals mit dem Amt verbundene Reputation, von ihr lebt sich immer noch ganz gut im Sinne des Sozialprestiges. Der anhaltende Kampf um dieses hat nur noch selten etwas mit der Vorbildfunktion des Gebildeten zu tun. Wer wie von einer Hypothek befreit an modernen Bildungsinstituten lehrt, der erfährt die dort immer weiter ausgreifende Entsorgung von Bildungsansprüchen vielleicht noch als Belastung in der Lehre. Andere sehen im pragmatischen Abbau des idealisierenden Überbaus den Erfolg der Fachkulturen. Deren weitergehende Durchsetzung liegt denen am Herzen, die sich als Experten für spezifische Fragen ihres Faches und nicht als solche für das Allgemeine verstehen wollen. Dieser Prozess setzt bereits in der Mitte des 19. Jahrhunderts mit dem Siegeszug der Naturwissenschaften und Technologien ein. Er tritt heute in eine neue Stufe ein: in die der kruden Interessenpolitik im Kampf um die schrumpfenden Mittel der staatlichen Alimentierung und der Entsorgung von rationalisierungshinderlicher Bildungsideologie. So schreibt einer der Zurückgesetzten einen offenen Brief an die gegenwärtige Bundesbildungsministerin mit der Aufforderung, die Gehälter von FH- und Uni-Professoren konsequent nach Leistung zu bewerten, sie also nicht vorweg nach Hochschultyp zu unterscheiden. Es gäbe keinen Grund mehr, die bloß behauptete Nähe zur Bildungsaufgabe mit Privilegien zu belohnen. Wer anwendungsorientiert arbeite, dürfe nicht weiter diskriminiert werden. Von der Orientierung an »Einsamkeit und Freiheit« ist dagegen bevorzugt an den Orten die Rede, die eine solche Gleichschaltung als Anschlag auf den überkommenen Status erleben. Die Beschwörung der Humboldtschen Universität hat allein Kampf-, keinen Erkenntniswert. Sie muss freilich niemanden praktisch daran hindern, dem zu folgen, was der FH-Kollege als sein Proprium empfindet: die anwendungsorientierte Studie als Fluchtpunkt für die fehlende Nachfrage nach Bildung. Wer sich dagegen dieser in altertümlicher Weise verschreibt und etwa unverdrossen mit Studenten anspruchsvolle Bücher lesen will, gilt in einer modernisierungshörigen Anstalt bestenfalls liebevoll als schusseliger Restbestand, ein Exemplar, das bis zum sicheren Aussterben unter Naturschutz gestellt werden kann.

Andächtig, wie als Ausdruck des schlechten Gewissens, fällt die feiertägliche Bewunderung der Fossile der alten Universität aus. Jüngst wurde wieder einmal einer von ihnen anlässlich seines 100. Geburtstages als einer der »letzten Repräsentanten der Bildung« gefeiert. Gadammers Geburtstag war vielen ein Anlass für Erinnerungen an die große Zeit, als die Bildung, verkörpert durch den Großordinarius – dessen

überragende Gelehrsamkeit, moralische Integrität, durch umfassende Bildung erworbene Weisheit und individuelles Gepräge des Geistes –, noch eine Leuchtturmfunktion besessen haben soll.

Potenzielle Kandidaten auf die Nachfolge können nicht mit schonendem Respekt rechnen. Das musste jüngst Jürgen Habermas erfahren. Der Versuch von Peter Sloterdijk, ihn als platzanweisenden Meisterdenker mit Hilfe eines Presseartikels in der FAZ zu töten, dürfte in dieser Hinsicht erfolgreich gewesen sein. Manche haben die Attacke gleichgesetzt mit einer strategischen Intervention. Durch sie wolle Sloterdijk sich als Königsmörder selbst krönen. Mag sein, dass er dergleichen im Sinn hatte, aber es kann so nicht mehr zum Erfolg führen. Sloterdijk stiftet mit seinen Interventionen nicht glaubwürdig ernsthafte Nachdenklichkeit (für die Zukunft des zu pflegenden »Menschenparks«), sondern produziert lärmende Philosophie. Er passt sich damit an die Kultur der philosophischen Talkshows an. Es mangelt ihm an Seriosität, einer vom Publikum philosophischer Einreden immerhin noch erwarteten Humanität dank Bildung. Die Debatte um seine Elmauer Rede zeigt zugleich, dass die neuen Markt- und Vermarktungsgesetze von geistigen Produkten wohl nicht mehr dazu angetan sind, Gebildete alten Typs zu erzeugen. Provokationen, schnelle kalkulierte Tabubrüche werden belohnt. Wo dagegen mit traditioneller Ernsthaftigkeit publiziert wird, haben die Texte fast keine Chance mehr, als Bildungsimpulse »kommuniziert« zu werden. Demgegenüber war der weihevoller Umgang mit den großen Denkern einmal ein kulturelles Anliegen erster Güte. Sie wurden in den Medien als gesuchte Autoritäten inszeniert.

Wer heute die als »Hörbuch« veröffentlichten Rundfunkvorträge und Gespräche mit Adorno nachvollzieht, dem wird sich der Bruch einprägen, den ich postuliere. In ihnen nämlich ist noch etwas von dem zu spüren, was man ausstrahlende Bildung nennen kann: Adorno weiß, dass er ein Massenpublikum aufklären soll, und er will es versuchen. Dabei nimmt er keine Rücksicht auf den Bildungsstand seines Publikums, er ist ganz bei seiner Sache und vermittelt sie so als die Sache seiner Zuhörer. Er spricht mit einer beeindruckenden geistigen Präsenz, Genauigkeit, Brillanz und Ernsthaftigkeit. Zugleich bedient der Intellektuelle das Medium in einer Unbedarftigkeit, was die Länge seiner Sätze und den gleich bleibenden Singsang der Stimme betrifft, die kein Rundfunkredakteur heute seinem Gesprächspartner durchgehen lassen würde (vgl. Denecke 2000/01). Die Wirkung des Philosophen wird durch die Haltung des Moderators gefördert, der sich in feierlicher Form, wie etwa Eugen Kogon, bemüht, die Bedeutung des Gesprochenen zu unterstreichen. Das Pathos der Auftritte lebte wohl noch vom Glauben in die Kraft aufklärender Bildung.

Die von Adorno gezeigte intellektuelle Selbstachtung ist den meisten Medienstars heute fremd. Die Performance-Künstler des Geistigen, eine Klasse für sich, suchen Präsenz und erwecken Neugier, indem sie nicht mehr zu einer nachhaltigen Beschäftigung mit Problemen auffordern, die man Bildung nennen kann. Norbert Bolz, ehemals Philosoph und nun ein »Kommunikationswissenschaftler«, also ein Experte in Kommunikation und nicht mehr in der Sache, ist einer der Avantgardisten dieser neuen Kunst. Er schafft die öffentliche Kommunikation, die ihm bestätigt, dass es ihn als Kommunikationswissenschaftler geben muss. Er lebt von der Provokation in der Rolle eines frischfrommfröhlichen Nonkonformisten, der sich über die Altertüm-

ler des Geistes lustig macht. Das Ende der »Gutenberg-Galaxis« verkündet dieser Flaneur durch die neuen Zeichensysteme. Wer so die Sphäre negiert, von der er lebt, Bildung in das Gerede über Trends transformiert, will und kann denn auch nicht mehr als Gebildeter wahrgenommen werden.

Angeichts des Erfolges solcher Denker des sich beschleunigenden Denkens scheinen die Apologeten der traditionellen Bildung mehrheitlich in resignative Rückzugsgefechte verwickelt zu sein. Sie warnen, in merkwürdiger Einigkeit von links nach rechts, vor der Selbstaufgabe der akademischen Welt. Schwanitz verbessert sich vom frustrierten Anglistik-Professor zum ungleich erfolgreicherem Autor über sexuelle Nötigung in der Sprechstunde (»Campus«) und nun zum Prediger seiner Bildung. Er weiß, dass er vor allem unterhalten muss, sonst verfehlt er das Publikum. Also tritt er als Bildungspopulist auf und bedient das kulturelle Ressentiment. Der amerikanische Komparatist Harold Bloom predigt immerhin noch ernsthaft den Amerikanern den Kanon der klassischen Bildung und George Steiner schreibt zu Herzen Gehendes wie das Folgende:

»Solange sie schwiegen, durften jüngere Studenten an Seminaren für höhere Semester teilnehmen. Auftritt Leo Strauss: Meine Damen und Herren, Guten Morgen! In diesem Raum wird der Name von..., der natürlich völlig unvergleichlich ist, nicht genannt werden. Wir können jetzt zu Platons Staat kommen...«

Ich hatte den Namen nicht mitbekommen, aber dieses natürlich vermittelte mir das Gefühl, als sei ein heller, kalter Lichtstrahl durch mein Rückgrat gedrungen. Ein freundlicher graduierter Student schrieb mir am Schluß der Lehrveranstaltung den Namen auf: ein gewisser Martin Heidegger. Ich trabte in die Bibliothek. An jenem Abend versuchte ich den ersten Abschnitt von *Sein und Zeit*. Es gelang mir nicht, auch nur den kürzesten, scheinbar gradlinigen Satz zu verstehen. Doch der Strudel wirbelte, die unauslöschliche Ahnung einer Welt, die für mich zutiefst neu war. Ich gelobte, es noch einmal zu versuchen. Und noch einmal. Und darauf kommt es an. Die Aufmerksamkeit eines Studenten auf das zu lenken, was zunächst über seinen Horizont geht, was ihn aber mit seiner bezwingenden Statur und Faszination hinter sich herziehen wird.

Vereinfachung, Nivellierung und Verwässerung, wie sie jetzt, sieht man von der privilegiertesten Bildung ab, vorherrschen, sind verbrecherisch. Sie stellen eine fatale Herablassung gegenüber den unbekannten Fähigkeiten in unserem Innern dar. Hinter Angriffen auf sogenannten Elitismus verbirgt sich eine vulgäre Herablassung: gegenüber all denen, die man als a priori zu Besserem unfähig einstuft. Sowohl Denken (Wissen, Wissenschaft, Imagination, die in eine Form gebracht worden ist) als auch Liebe verlangen zuviel von uns. Sie demütigen uns. Doch Demütigung, ja Verzweiflung angesichts von Schwierigkeit – man hat die ganze Nacht geschwitzt, und die Gleichung ist immer noch nicht gelöst, der griechische Satz immer noch nicht verstanden – können sich bei Sonnenaufgang aufhellen.« (Steiner 1999, S. 62 f.)

Resignativ klingt diese Erinnerung und Warnung, wie ei Ruf aus der Gruft. Steiners vielfach verbreitetes Votum für das geheiligte Bildungsgut wie sein Hinweis auf den Bildungsprozess als eine Epiphanie bleibt eine selbstbezügliche Feier der eigenen Welt im Augenblick ihres Unterganges. Kein Wunder, dass sich die meisten der so Angesprochenen mit ihrer nüchternen Weltsicht gegen die angediente Bildung aus-

sprechen. Am liebsten wäre es den Nostalgikern wie Steiner, wenn es wieder wäre wie früher, mit einer kleinen weitgehend ungestörten Gemeinde von Studenten, die sich der schönen Literatur verschrieben haben und die Welt draußen nicht mehr an sich herankommen lassen. Die absehbare Folgenlosigkeit dieses Votums für die Zukunft der Bildungsanstalten bedeutet für diese Idee der Bildung, dass es für sie nur noch die spezialisierte Nische des Museums, das Überleben in einer Akademie oder das Schüren des Feuers in einem privaten Seminar geben kann.

Gesellschaftlich schließt diese Feier der literarischen Bildung zugleich das Einverständnis in ihre fortschreitende soziale Marginalisierung ein. Das aber kommt einer Selbstastreibung der Bildung aus der Hochschule gleich. Die Bildung wird von den genannten Liebhabern zu einer so hohen stilisiert, dass sie dann getrost bei denen verbleiben kann, die noch glauben, sie zu besitzen.

Sie wird so elitär, dass sie keine breite Identifikation mehr schafft, zugleich so esoterisch, dass sie behandelt werden kann, wie viele andere Obsessionen. Steiners Botschaft stößt ab: Angesichts der schier unüberbrückbaren Distanz zwischen dem empirischen und dem inaugurierten Subjekt wahrer Bildung scheint jede Bildungsanstrengung von vornherein vergeblich zu werden. Sie kommt nicht ans Ziel, bleibt geschlagen von der eigenen fehlenden Kraft, am Ende wird sie bestraft durch chronische Insuffizienzgefühle. Das Publikum, das die wenigen immer wieder an der Hürde scheiternden Kommilitonen beobachtet, springt dann umso entspannter unter der Latte in die Grube. Studenten fragen gar nicht mehr nach dem Buch, sondern verlangen direkt den Film zum Buch. Der lässt sich weitgehend passiv in 1½ Stunden konsumieren. Wer will schon in zu großen Schuhen laufen. Also bedient man sich bei den ungleich bequemerem Strandsandalen.

Der Gebildete taugt also nicht mehr als Leitfigur für den Bildungsanspruch. Die mit ihm überlieferte personale Gebundenheit des umfassenden, sinnhaft geordneten Wissens wirkt in einer Zeit der unendlich ausufernden, beliebig kombinierbaren Infofiles wie ein Anachronismus. Auch die Individualität der Person, die aus der Bildung hervortreten soll, ihre moralische Integrität, Ausdruck für die Kontinuität des Bewusstseins, der an reflektierter Vergangenheit geschulten Zeiterfahrung, passen nicht mehr in diese Zeit der geforderten schnellen Anpassungen an die sich überschlagenden Entwicklungen. Die alte Bildungsvorstellung erscheint schon deswegen als dysfunktional, weil sie in ihrem Zeitgefühl historisch, in der Aneignung langwierig und final unbestimmt ist.

Am Ende bleibt vom Gebildeten nur der kulturindustriell ausgebeutete Geniekult. Das Werk wird vom Stoff der Bildung zum Pflegefall von Spezialisten, diese zu Fans ihres Helden. In dieser Hinsicht ist Schwanitz Buch ein avantgardistischer Artikel. Er verbreitet seine Bildung als das Produkt »Bildung«. Der Zirkulationsagent wird behandelt, als wäre er, was er doch nur darstellt. Sein Publikum ist ihm dankbar dafür, nicht mehr mit Bildungsansprüchen konfrontiert zu werden, an denen es scheitern kann, sondern unmittelbar mit Halbbildung bedient zu werden, die in »Bildung« umgetauft wird. Ohne Bildung als Kriterium dürfte aber auch die Halbbildung bald ihre Wertigkeit verlieren. Vertritt sie nichts mehr, sondern nur noch sich selbst, wird ihre Angeberei unzweideutig.

Halbbildung verliert ihre disziplinierende Wirkung, sobald beliebig wird, was gewusst und was nicht gewusst wird.

Wer durch das Gymnasium gegangen ist, konnte lange Zeit erfolgreich mittels es kulturellen Kapitals des Bürgertums für dieses sozialisiert werden. Am Ende entstand ein Bewusstsein von der Wertigkeit der eigenen Schulbildung unabhängig davon, wie es real mit dieser bestellt war. Erinnerungsreste aus dem Curriculum, bevorzugt Zitate und Daten aus den traditionellen Bildungsfächern, versicherten den Ehemaligen, dass sie höhere Bildung genossen hatten. Die Masse der Altersgenossen, in der Volksschule oder Realschule beschult, verfügte nicht über diese Schulbildung, wusste aber von deren wertschöpfender Existenz. Auf diese Weise schuf das gymnasiale Curriculum eine Demarkationslinie zwischen unten und oben in der Gesellschaft. Weil der schiere Hinweis auf die bereits erworbene Schulbildung zur Rechtfertigung eigener Superiorität nicht hinreichte und sich das Milieu seiner selbst anhaltend vergewissern wollte, musste die Bildung weiter gepflegt werden. Adorno hat ausführlich beschrieben, wie diese Pflege unter den Bedingungen der Kulturindustrie vollzogen wurde. Die bedient ihr Publikum mit Halbbildung und antwortet auf die im Gymnasium geförderte Disposition zur Halbbildung.

Auch wenn nach Adorno den Halbgebildeten ein verdinglichtes Bewusstsein und das arrogant vorgespielte Selbstvertrauen eines Kenners auszeichnet, bleibt mit der mangelnden Befriedigung an Stoffen ein Bedürfnis nach demonstrierter Teilhabe am Bildungsgeschehen bestehen. Dieses äußert sich freilich vor allem in der »Aneignung« kulturindustrieller Produkte, die Halbbildung verhindert zugleich die »individuelle Zueignung« der Bildungsgegenstände. Die misslingende Bildung wird verarbeitet durch das Wächterverhalten gegenüber den Unwissenden. Diese dabei zu ertappen, dass sie nicht kennen, was sie wissen sollten, wenn sie denn mitreden wollten, stellte den Beweis der eigenen kulturellen Überlegenheit über die Ungebildeten dar. Den benötigt der Halbgebildete genauso wie die Gemeinde, die sich gegenseitig bestätigt.

So behandelte der Halbgebildete sein Wissensgut als »carte d'identité« für seinen gesellschaftlichen Status: Selbstgefällig, vielleicht auch ein wenig ironisch rekurrierte er als kleiner Lateiner, der schon 333 bei der berühmten Keilerei dabei gewesen war, auf historisches Wissen. Den Materialismus subsumierte er unter Sozialphilosophie, während der Ungebildete dabei nur ans Essen und die Kohle denken mochte. Er war Abonnent des Stadttheaters, besuchte die Oper und zeigte die gehörige Abneigung gegenüber den Egerländer Musikanten und den Jacob-Sisters. Reisen sollte bilden, durfte nicht dem bloßen Vergnügen und dem Nachgeben gegenüber triebhaften Regungen dienen. Mit all dem machte der Halbgebildete den Kontakt zur Kultur zur Pflicht.

Was wäre nun aber, wenn mit dem Niedergang der prestigeträchtigen Bildung die geistigen Quellen für den Halbgebildeten austrocknen und das Unwissen seine Anstößigkeit verliert? Es entfielen die für den Halbgebildeten notwendigen Gegenbilder: das Leitbild der Gebildetheit und das Negativbild des Ungebildeten. Für den

Halbgebildeten stellte sich die Frage, ob seine Beflissenheit durch Prestige noch belohnt wird. Wenn die halbgebildete Kennerschaft von großer Literatur und Musik ihre platzanweisende Funktion einbüßt, stattdessen nunmehr Eindruck macht, was man schlechterdings nicht mit der alten Bildung verbinden kann, sei es fernöstliches Meditationswissen oder Börsenkenntnisse, dann entsteht die Verunsicherung, ob mit der Investition in Bildung noch das erstrebte kulturelle Kapital gebildet werden kann. Wenn zudem der Respekt der ehemals Ungebildeten vor den Halbgebildeten nicht mehr schon dank der differierenden Schulbildung zu erwarten ist, auch weil jene nicht mehr wie in der Volksschule von Bildung abgesperrt werden, sondern in der Gesamtschule, Realschule oder auch der Hauptschule so viel von der Geschichte und Literatur mitbekommen haben, dass sie nicht mehr zu den Gymnasiasten aufschauen mögen, dann macht es nur noch eingeschränkt Sinn, auf die eigene Überlegenheit durch Bildung zu pochen.

Michael Tischer hat vor zehn Jahren die These verfochten, dass die Halbbildung veralte (Tischer 1990). Er machte dies vor allem an der Bereitschaft von Exponenten der alten Bildung fest, sich in der Sphäre des profitablen Trivialen zu tummeln. Sie werben für Uhren, Hemden und das Telefonieren. Dort konkurrieren sie inzwischen mit Sportlern und Berühmtheiten des Showbusiness. Tischer war aufgefallen, wie ungehemmt, ja befreit von jeder Beflissenheit, die ironische Distanz der Unterhalter gegenüber der Bildung wuchs. Den Schlachtruf der Epoche lieferte Thomas Gottschalk mit seiner Goethe-Verballhornung: »Ich bin ein Teil von jener Kraft, die stets das Gute will und dann doch nur dusselig daherredet.« Entsprechend teilte der Entertainer den Massen mit, es sei so schlimm nicht, wenn man als ungebildet dasteht. Zu den Helden der Quizsendungen avancierten nun Menschen, die irgendetwas Merkwürdiges besonders gut konnten, nicht mehr unbedingt diejenigen, denen man, wie es Kühlenkampf noch beliebte, jede Frage zur Allgemeinbildung stellen konnte. Das Wissen wurde entropisch und demokratisch: Wir alle wissen etwas, wenn wir nur etwas in unserem Leben gemacht haben. Der Latexfetischist hat auch etwas mitzuteilen, er ist ggf. sogar interessanter als der Bachexperte, der sich als wenig unterhaltsamer, trockener Spezialist erweist. Wenn man das, was man als erstrebenswertes Wissen vorgestellt bekommt, in all seiner Vielfalt nicht wissen kann, dann kann man auch nicht wegen des Unwissens hier und dort schräg angeschaut werden. Und ist der Ruf der Bildung erst einmal ruiniert, dann redet es sich ganz ungeniert. Mag sich da empören, wer will, die Autorität der Kritik an der Dummheit findet nun ihren wortgewaltigen Gegner im Apologeten des Trivialen. Der alte Kritiker wird als Besserwisser abgewehrt, das demonstrierte Wissen um das zu Wissende wird als Überheblichkeit und Arroganz gegeißelt.

Wer stolz auf seine (Halb-)Bildung ist, sie zum allgemeinen Maßstab erhebt, erntet zunehmend Achselzucken. Bei allem Respekt für das nun zum Spezialwissen Gestempelte sei es nicht mehr einsichtig, warum sich ein bestimmtes, nicht einmal wirklich tief gehendes Wissen als das eigentlich Wertvolle aufspiele. Folglich finden sich in den periodisch publizierten Bildungstests für Jedermann neben Fragen nach der Mona Lisa oder Faust nun auch solche nach Sportlern, Models, Popgrößen. Wer alles weiß, beantwortet als circensische Großleistung die 1.000.000 DM-Frage, aber wer weiß schon alles?

Der Prozess der Auflösung des Bildungsideals wird auch durch das öffentliche Auftreten von Menschen, denen man noch so etwas wie Bildung unterstellen mag, gerechtfertigt. Viele Repräsentanten der Bildungsmächte haben die Bildung inzwischen dadurch weiter diskreditiert, dass sie sie der Spaß- und Unterhaltungskultur auslieferten. Dichter und Denker treten nicht mehr unbedingt als Spezialisten für Geistiges auf, sondern als Moralapostel, als Plauderer oder auch als Stimmungskanonen. Der Kritikerpapst Reich-Ranicki hat mit seinen Quartettübungen vor allem Unterhaltungswert, die Literatur ist bloßes Mittel, sich zu zeigen. Das führt wohl dazu, dass man die Reputation entsprechend zuweist.

Auch die Form, in der Auseinandersetzungen über bildungsrelevante Sachverhalte ausgetragen werden, demontiert die hegemoniale Kraft der Bildung und mit ihr die der Halbbildung. Das zwecks multimedialer Verbreitung losgetretene Theater über Denkmäler oder Menschenparks erscheint dann in seinen Abläufen als funktional äquivalent zu der Frage, wann der nächste Trainer von Borussia Dortmund entlassen wird oder ob Kohl doch noch die Spender nennt. Ernsthaftigkeit und Sachlichkeit, differenzierende Urteile sollen gar nicht vorgetragen werden, sie würden die Vermarktung des Streites behindern.

Weil alles der Quote unterworfen wird, ist nicht verwunderlich, dass im Normalprogramm des Rundfunks spätestens nach sechs Minuten jeder Wortbeitrag durch Musik abgewürgt wird. Der Zuhörer soll durch je nach der Aufmerksamkeit für das Wort entspannt werden. Die »public private partnerships« in der Kultur zwingen dieser tendenziell die »kommunikationsträchtigen Events« auf, die allein die Investition der Firma rechtfertigen. Wer in einem solchen Klima ein substanzielles Bildungsinteresse in ein Projekt einbringt, der schreckt Macher, Verbreiter und das Publikum ab. Warum?

Voraussetzung für die weite Verbreitung der alten Halbbildung war das Bewusstsein von der Wertigkeit der Geisteskultur. Mit der Halbbildung wurde ihre Aura beschworen und damit gerade von den Bildungsspekulanten darauf geachtet, dass der Schein gewahrt wurde. Das führte nicht nur zum Wächterverhalten, sondern auch der Kultur ihr distinktionsbewusstes Publikum zu. Dem alten Halbgebildeten wäre es nicht in den Sinn gekommen, in Jeans und T-Shirt ins Theater zu gehen. Klassiker so zu inszenieren, dass in jedem Stück Schauspieler sich vor dem Publikum entblößen oder gar urinieren müssen, ist ihm ein Gräuel. Die jungen Leute trieb gerade solches respektloses Zurschaustellen in die Berliner Volksbühne. Die bedauern heute zuweilen den alten Halbgebildeten als Liebhaber von verstaubten Figuren und als Verschmäher dessen, was neu und aufregend ist. So trifft der Tauschwert der Halbbildung heute das Urteil über diese selbst. Die Halbgebildeten werden von der tonangebenden zu einer hoffnungslosen Minderheit. Sie verteidigen eine Kultur, die sich überlebt hat. Aber mit ihnen könnte auch die Kultur verschwinden, von der die Protagonisten des Ungezügelterten und Trivialen zehren, ohne es zu wissen.

Das Verschwinden der disziplinierenden Kraft der Halbbildung wird auch dort deutlich, wo man noch am ehesten von einer lebendigen Kultur der Bildung sprechen möchte. Die Anstrengung der Studierenden wird immer stärker durch bewusste Kalkulationen bestimmt. Wer deutlich mehr »investiert«, um an einen Leistungsnachweis zu kommen, als notwendig ist, gilt vielen Kommilitonen als blöde. Das Seminar ist

Mittel zum Zweck. Das beschädigt nachhaltig die Sache und die akademischen Verkehrsformen. Kürzlich entschuldigte sich ein Student bei seinen Kommilitonen dafür, dass er ein schriftlich ausgearbeitetes Referat halten wollte. Ein anderer klagte dann darüber, dass fast eine Stunde ohne Unterbrechung vorgetragen worden war. Er zeigte keine Spur von Anerkennung dafür, dass der Student einen inhaltlich konzentrierten Text entwickelt hatte. Der Kritiker wollte Pausen, etwa für Musik, einen Softdrink oder nur eine Zigarette, am liebsten ein Sonnenbad zwischendrin.

Der Respekt für diejenigen, die sich im akademischen Umfeld um Bildung bemühen, den Humboldt »zumindest« gesichert sehen wollte, kann nach meiner Erfahrung heute nicht mehr vorausgesetzt werden. Darin indiziert sich nicht so sehr das Veralten von Bildung, vielmehr das Schwinden der disziplinierenden Wirkung der Halbbildung. Mit dieser wurde sozial dekretiert, es handele sich um Werte, die zu achten seien, und sei es allein, damit die Halbgebildeten durch sie Selbstachtung erwerben konnten.

IV

Das kritische Potenzial der Naivetät verschwindet, während Naivität belohnt wird.

Der Begriff »Naivetät« – wie in Adornos Theorie der Halbbildung bewusst mit »e« geschrieben – bezeichnet nicht die Unwissenheit, die mit sich selbst im Reinen ist, der alles als entweder bereits mit dem eigenen Denken vermittelt erscheint oder als überflüssig und unvermittelbar gilt, sondern eine Haltung, durch die mit produktiver Neugier auf das noch Unbekannte reagiert wird, die staunt und die sich von einem Sinngebilde noch affizieren lässt, die soviel Distanz zum Schein der Halbbildung besitzt, dass mit ihr Witz und Ironie dafür parat liegen, wenn jemand mit etwas prunkt, was ihm nicht steht bzw. ihm nicht zusteht.

Die Bereitschaft, sich als Unwissender mit Naivetät dem Unbekannten zu stellen, führt daz, dass mit ihr noch Überraschungen möglich bleiben. Wo können die sich heute noch ereignen? Den Kitzel des Neuen entfaltet für die Heranwachsenden am ehesten noch die Phantasieindustrie. Sie gehen ins Kino, um dort nie Gesehenes als Fiktion zu bestaunen. Was die realen Dinge, darunter die der Bildung betrifft, so sorgt der gewaltige Strom medialer Informationen und die Durchmischung aller Inhaltsbereiche durch alle möglichen Genres dafür, dass man als normaler Medienkonsument mit 16 Jahren alles irgendwie schon mal gesehen, gehört, gelesen hat. Einstein wird über eine Limonade als der bedeutendste Physiker der Epoche bekannt gemacht. Kate Moss posiert als Mona Lisa für Saint Laurent und der siegreiche Fußballer Cantona als auferstehender Christus nach Piero della Francesca für eine Versicherung. Wer danach ein Museum besucht, hat den Eindruck, die Bilder bereits gesehen zu haben. Relativitätstheorie haben die Jungen in »Star Wars« so weit kennen gelernt, dass es für den Hausgebrauch ausreicht. Die Tätigkeit an Multimediageräten ersetzt heute fast schon einen Grundkurs in Englisch, zugleich substituiert sie den Besuch einer Bibliothek. Die Weltgeographie kennt man entweder vom Urlaub her oder von den Katastrophennachrichten. Glaubte Adorno noch, etwas gegen die »Idiotie des Landlebens« (Marx) durch ambulante Bildungsarbeiter tun zu müssen, ist mancher Bauer heute studiert und weiß man auf dem Lande ähnlich Bunt über die Welt wie in der Stadt. Es wundert also nicht, wenn Menschen mit Naivetät, die Ausgangspunkt für Bildung sein könnte, immer seltener zu finden sind.

Stattdessen wuchert Naivität: das gelangweilte Bescheidwissen ohne Kenntnisse (Klar kenne ich schon!), ihr Gegenstück: die selbstsichere Ignoranz (Interessiert mich halt nicht!) oder schließlich die Haltung des unbestimmten ironischen Dazwischen (Bluffen und Blubbern kann ich sowieso!).

Wer sich vor allem im akademischen Milieu aufhält, dem mag der Abbau des schlechten Gewissens auffallen, nicht zu wissen, was vielleicht doch zu wissen wäre, wenn man beschließt, an einer Universität zu studieren. Die Selbstgefälligkeit der Halbbildung kommt bei der Unbildung an. Kürzlich schrieb mir eine Studentin auf den Evaluationsbogen meiner Vorlesung: »Ich fand es langweilig und anstrengend. Wenn Sie als Pädagoge nicht so sprechen, dass auch Kinder das verstehen können, dann haben Sie etwas falsch gemacht.«

Viele junge Leute haben gelernt, wie sie *sich* vor anderen darstellen können. Sie

übertragen das auf die Situation, in der sie *etwas* darstellen sollen. Faszinierend dabei ist ihre Fähigkeit, mehr oder weniger selbstverständlich (d.h. nicht unbedingt auch selbstbewusst) vorzustellen, was sie irgendwie irgendwo aufgenommen haben, also ohne ein Kriterium der Sachangemessenheit heranzuziehen. Im akademischen Umfeld wird das inzwischen so stark honoriert, dass sich Studierende in ihrem Verhalten bestätigt fühlen, und Dozenten, die sie dagegen auf ihre Mängel hinweisen, niedere Motive unterstellen oder Lebensfremdheit attestieren. Naivität erscheint überall dort als realitätsgerechtes Verhalten, wo sie gepaart mit Clerverness erfolgreich eingesetzt werden kann. Wenn allenthalben die persönliche Meinung gefordert und als wertvoll herausgestellt wird, warum soll sie dann als Urteilsbasis nicht zählen? Ist eine solche Haltung zur Welt nicht besser als die des Papageien, der sein auswendig Gelerntes aufsagt? Wenn »emotionale Intelligenz« und Intuition hochgelobt werden, kommt das als Relativierung von Intelligenz und sachlicher Urteilskraft an.

Inzwischen wird in der fortgeschrittenen Managementtheorie aus dem Unwissen sogar der Adel derjenigen gemacht, die deswegen durchblicken und überlegen sind, weil sie sich nicht mit zu viel Wissen belasten, sie das meiste getrost vergessen, was sie aufgeschnappt haben, und sich stattdessen einfach ihrer Intuition anvertrauen. Die Nobilitierung von Naivität spricht indes auch eine alte Wahrheit über Bildung als Halbbildung aus. Die meiste Information ist für das Subjekt nur in der Situation des runkens mit Wissen nützlich, es bezieht sich nur auf sich selbst, nicht auf das mit ihm Bezeichnete. So konnte Zlatko mit dem Bekenntnis seiner Unbildung in der Show zum Helden werden, in der es nicht um Wissen ging.

V

Die soziale Bedeutungsveränderung von Bildung, Halbbildung und Unbildung konkretisiert sich entweder in einem Kommunikationsbruch zwischen den Generationen oder entwickelt sich zunehmend zu einer pädagogischen Aushandlung über die Ziele des Lernens, die Bildung als Aufgabe hinter sich lässt.

Die Glaubwürdigkeitslücke des schulischen und universitären Bildungsprogramms wird zunehmend größer. Schüler und Studierende fragen sich: Warum soll ich das wissen, was der Lehrer weiß? Sie fragen nach: Warum soll ich gar so denken, wie der Lehrer über die Dinge denkt? Das sind gute Fragen. Das Problem ist: Was ist, wenn es keine Verständigungsformen mehr gibt, diese Fragen so weit zu klären, dass die Inhalte des Unterrichts zu Aufgaben für die Lernenden werden. Das Interesse der Lernenden an den Verfahren und Inhalten des Unterrichts bricht sich vielfach mit dem Verhalten und den Erwartungen der Lehrenden. Die Motive, Formen und Resultate der Aneignung differieren nicht bloß von den Absichten und Gegenständen der Vermittlung, vielmehr zielen viele von ihnen inzwischen schlicht ins Leere. Sie kommen nicht nur anders, sondern oft überhaupt nicht an.

Dass Schüler und Studierende nicht so sind, wie die Lehrenden sie sich wünschen, ist eine der ältesten Klagen über sie. Dass Schüler und Studierende in den Bildungsprogrammen nicht ihre Bildungsinteressen wiederfinden, ja dass sie einen »Wider-

stand gegen Bildung« (Axmacher) zeigen, ist ebenfalls keine neue Entwicklung. Nicht ganz so alt dürfte das Problem sein, dass Schule und Universität der Herausforderung durch die Sachen mittels Didaktisierung ausweichen. So manche Lehrer trauen ihren Schülern nicht mehr zu, die Aufgaben zu bewältigen, und passen sich mit ihren Anforderungen an ein von ihnen diagnostiziertes gewandeltes Fassungsvermögen der Schüler an. Das kann so weit gehen, dass die Behandlung der Inhalte letztlich ausfällt. Die gesprächsweise Erörterung von etwas, was »spannend« ist, auch wenn alles Gesagte mit dem bereits Gewussten konvergiert, ersetzt Unterricht und das Seminar. »Sozialformen« des Lernens werden eingesetzt, mit denen es möglich wird, unterhaltsam und stressfrei miteinander umzugehen. Entsprechendes klagen viele Lernende ein. Sie bewerten die Anpassungsleistung der Lehrenden an ihre Kommunikationsbedürfnisse positiv. Wer mit der »Moderatorenmethode« arbeitet, kann erwarten, dass sich alle am Unterricht beteiligen. Sobald aber das von den Schülern bereitwillig auf Zetteln Notierte einer kritischen Prüfung unterzogen wird, schweigt die Mehrheit wieder. Um das zu verhindern, wird oft nicht mehr problematisiert, was auf den Meinungskarten steht. Mit Klipperts »Methoden« soll Methodenkompetenz entstehen, in Wirklichkeit sind die Schüler aber nicht auf dem Weg, sich Methoden anzueignen, sondern haben Spaß am Spiel und der Lösung der in den Aufgaben enthaltenen Rätsel (vgl. Stövesand 2000/01). Bietet der Lehrer eine Sitzung: »Schneller lesen« mit Preisen an, so kann er mit einer hohen »Einschaltquote« rechnen. Dass daran anschließend weder schnell noch überhaupt etwas gelesen werden muss, stört nur die wenigsten. In Prüfungen favorisieren Studierende vor allem Themen, die sie erfolgreich bearbeiten können, ohne sie sich wirklich aneignen zu müssen. Sie finden, das, was sie meinen und denken, sei *für sie* richtig und deswegen auch *das* Angemessene. Ihnen Reflexionswissen bereitzustellen, das ihre Orientierungen nicht bestärkt, sondern entkräftet, verstößt gegen Erwartungen und produziert im Extremfall Sanktionen wie die der Bildungsverweigerung.

Wer ihnen stattdessen handfeste Orientierungen vermittelt und Sinngebung für Praxis im Gewande der Wissenschaft liefert, so dass Ich und Welt als eine zusammenpassende Einheit erfahren werden, die Angst vor dem pädagogischen Beruf hier und die Orientierung an einem Ideal dort thematisiert, der findet starken Zuspruch. In ihrer verzweifelten Suche nach Formen, mit den Lernenden pädagogisch ins Geschäft zu kommen, entwerfen Lehrer das, wofür sie stehen sollten.

Viele, die sich dagegen wehren, flüchten in die Rituale der alten Paukschule. Sie erfinden neue Formen der Disziplinierung, vor allem Sanktionen, und nötigen die Lernenden, sich die Stoffe »reinzuziehen«. Aber auch damit geben sie Bildung als Aufgabe auf. Viele Schüler rächen sich dafür mit der Verachtung gegenüber den Stoffen, die ihnen so aufgenötigt wurden.

Der Kommunikationsbruch wird auch kenntlich, wo Lehrende kein Interesse an den realen Lebens- und Bildungsaufgaben ihrer Adressaten zeigen. Zugleich verfügen die Bildungsinstitutionen über keine Möglichkeit, an diese anzuschließen, ohne ihre sachliche Aufgabe ganz aus den Augen zu verlieren. Psychologie und Sozialpädagogik sind keine Substitute für Bildung. Gänzlich zerrüttet erscheint mir schließlich die Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern dort, wo diese clever den Unterricht für ihre Ziele instrumentalisiert haben und die Lehrer das als Kooperati-

onsverhalten missdeuten. Solche Schüler und Studierenden behandeln Schule und Universität als Dienstleistungsunternehmen. Diese Form subjektiven Eigensinns lässt sich als funktionale Mündigkeit beschreiben. Durch sie wird mehr als nur ein normativer Dissens ausgesprochen, mit ihr wird Bildung nicht nur verweigert, sondern überzeugt abgelehnt. Negiert wird auf diese Weise die Frage nach dem Sinn einer Bestimmung der Kultur durch Bildung. Realistisch wird danach gefragt, was in der Welt wirklich zählt; danach will man sich richten.

VI

Hinsichtlich der erlebten Aufgaben der Gesellschaft hat Bildung ihre Glaubwürdigkeit als Problemlösungsinstanz verloren.

Das Verhalten vieler Lernender, also die subjektiv begründete Verweigerung oder die instrumentell zweckrationale Umdeutung der Bildung, antwortet auf einen Mangel an Faszination der überkommenen Bildung. Die an den Inhalten der Geisteskultur vorgenommene Beschwörung des Wahren, Schönen, Guten erscheint ihnen als Ausdruck einer ohnmächtigen, zuweilen bereits lächerlichen Kultur. Ihr Glanz, als falscher Schein beargwöhnt, blendet nicht mehr, deswegen schaut man gar nicht mehr hin. Wer sich in der realen Welt orientieren will, sucht für sich praktisch beruflich ökonomische Stärke und privat sein Vergnügen, entlastet von der Schwere der Bildungsverpflichtungen.

Die »erste Kultur« (nach Snow die der Bildungsgüter) ist längst nicht mehr die orientierende. Selbst George Steiner konzidiert, dass es in den letzten Jahrzehnten keine Entwicklung in den Kulturwissenschaften und den Künsten gegeben habe, die ausgestrahlt hätte auf die gesamte Gesellschaft. Technik, Naturwissenschaften diktiert in ihrer Regie durch die Ökonomie die Zukunft und entwerfen auch deren maßgebende Modelle. Die FAZ überlässt ab Mitte 2000 einen guten Teil des Feuilletons bis auf weiteres den Experten für Nanotechnik, Molekularbiologie und Künstliche Intelligenz. Sie werden zu Herolden der Kultur von morgen. Die Hoffnung der Redakteure geht wohl dahin, im Kontakt mit der radikalisierten Technologisierung des Lebens Kultur als Orientierungsgröße zu retten. Aber was spricht dafür, dass in der Technik gelingen wird, was in der widerstandslosen Luft des geistigen Verkehrs sich schon als eitel erwiesen hat? Und was spricht dafür, dass die Verbindung von beidem nicht bloß eine Verdopplung der (ohne Frage notwendigen) Ansprüche darstellt (vgl. Euler 2000/01)?

Im Zentrum des Organs für kluge Köpfe steht weiterhin die Wirtschaft. Hier haben wir es nun schon geraume Zeit mit der Verdopplung ihrer Bedeutung durch die Abspaltung des »Finanzmarktes« von der »Wirtschaft« zu tun. Seitenweise werden winzig gedruckte Zahlen als Nachrichten abgedruckt. Über diese Werte und Werke hat sich zu informieren, wer mit ökonomischer Macht mithalten will. Der Text besteht im Wachstum und Niedergang der Notierungen, sie gilt es minutiös zu beobachten und zu interpretieren. Hier spielt die Musik.

Dem beizukommen wäre nicht die Aufgabe der klassischen, sondern allein die der

kritischen Bildung, die die konsequente Konfrontation mit den Widersprüchen der Welt betreibt. Diese Konzeption aber erscheint zunehmend überholt, weil sie mit ihrem Einspruch gegen die Eigendynamik der Entwicklungen jenseits jeder eingreifend verändernden Handlungsrelevanz zu operieren scheint.

Wir dürfen uns nicht wundern, dass Bildung, die als kritische der Unvernunft in den Verhältnissen nachspürt, ohne angeben zu können, wie das durch sie Erkannte aufgehoben werden könnte, für viele abschreckend wirkt. Es geht dabei nicht um die platte Frage, wo denn das Positive bleibe, sondern darum, dass damit ein Habitus des theoretischen Pessimisten gefordert ist, zu dem der gesellschaftlich verordnete praktische Optimismus nicht so recht zu passen scheint. Das »Altern der Kritik« (Türcke 1998) resultiert wesentlich aus ihrer Ohnmacht, noch sprengend wirken zu können.

Zuweilen fragen erstaunte Leser der »Korrespondenz«, woher der Mut zum anhaltenden Einspruch gegen die Gesellschaft käme. Manche Texte machten eher den Eindruck, von bekennenden Masochisten geschrieben worden zu sein, die ihre Lust am Schmerzhaften fänden. Die Unmöglichkeit, aus der Kritik folgern zu können, was sie in veränderter Praxis gegenstandslos machen würde, war in der Blütezeit der Frankfurter Klassiker weniger ein theoretisches, sondern mehr ein praktisches Problem. Heute erwächst daraus auch ein Problem der Attraktivität der Theorie. Wenn es zur Irrationalität des Ganzen keine Alternative zu geben scheint, so fällt das zurück auf die Kritik, dann ist das Bestehende bei allen Verrücktheiten und bei allem Unheimlichen, die es begleiten, das Vernünftige, egal ob das Ganze weiterhin das Unwahre ist. In diesem Sinne handeln die Apologeten der Wirklichkeit nicht einfach mit falschem Bewusstsein, sondern sie verhalten sich vernünftig entsprechend der Rationalität dieser unvernünftigen Verhältnisse. Von Luhmann lernen, könnte von daher bedeuten, siegen zu lernen.

Die Unvernunft der Verhältnisse ist allenthalben mit Händen zu greifen, vor allem gilt dies dort, wo ein für humane Ziele einsetzbares Potenzial (ökonomische Macht, technische Entwicklung) für einen Zweck eingesetzt wird, der im Gegensatz zum Humanen steht (Profit, Marktmacht). Die Verzweiflung darüber, dass die Menschheit nicht vernünftig über das verfügt, was sie geschaffen hat, treibt den Widerspruch durch Bildung heraus, aber mit seiner Ohnmacht setzt sich der Kritiker zugleich ins Unrecht. »Kritik, die nicht trifft, trifft am Ende auch nicht zu« (Karl Kraus). Es reicht nicht aus, dass sie eine richtige Erkenntnis enthält, sie muss als solche die Menschen erfassen können. Verzichtet sie darauf, praktisch zu werden, widerspricht sie sich selbst, denn der Zweck der Kritik besteht in der Veränderung des Kritisierten. Versucht sie aber krampfhaft praktisch zu werden, um ja ein Publikum zu finden, zerstört sie ihren aufklärerischen Anspruch. In diesem Sinne bleibt sie gebunden an die Sache, auf die sie sich bezieht. Besteht diese aber selbst im Unvernünftigwerden der Vernunft, affiziert das die Kritik.

Die Analyse der Unvernunft der Verhältnisse ist nicht zu haben, ohne dass sie von dieser Unvernunft dialektisch selbst erfasst würde. Die reine Beobachtung aus der sicheren exzentrischen Position gelingt den Funktionalisten nicht, wie sollte sie denen vergönnt sein, die im Bewusstsein analysieren, dass sie immer zugleich mitverhandelt und geschädigt werden können durch die Sache, auf die sie sich richten? Die richtige Analyse des Falschen fällt immer schwerer, sobald man in die Dinge ein-

»Wie ich meine Semesterwochenstunden zusammenbekam, wusste ich. Wie aber komme ich an genügend Credit Points?«

Die »Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft«, die im Juli 2001 vom Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ausgegeben wurden, erscheinen aus dieser Sicht interpretiert als eine solche Tatarenmeldung, sehen sie doch auch das Punktsystem vor. In dem Papier heißt es:

»Punkte (credit points) sind Angaben über die tatsächliche Zeitbelastung in Stunden, keine Leistungsbewertungen. Leistungsunterschiede werden unabhängig von der Punktzahl in Noten ausgewiesen. Ein Punkt bedeutet einen Arbeitszeitaufwand von 30 Stunden (Präsenzzeit und/oder Vor-/Nachbereitungszeit). Ein Semester ist mit 14 Wochen angesetzt. Eine Semesterwochenstunde entspricht also 14 Stunden.«

Diese erste Anmerkung belehrt den besorgten Studierenden über den kategorialen Status der Credit Points im neuen Studienordnungswesen. Den ersten Satz wird er bereits als Entwarnung deuten können: Credit Points sind keine Teilnoten, die nachher zu einer Gesamtbewertung summiert werden. Was auf dem Zeugnis stehen wird, bleibt also damit weiterhin der herkömmlichen Prüfungsrationalität resp. -irrationalität unterworfen. Wie aber kann sich der Studierende dann ausgehend von seinem aus der Praxis gewonnenen hermeneutischen Vorverständnis den Sinn oder Unsinn der Credit Points aufschließen? Wenn es bei diesen nicht um Leistungspunkte, sondern die Messung von Arbeitszeitaufwand geht, dann scheint es sich doch um ein Analogon zur Semesterwochenstunde zu handeln? Und tatsächlich wird dem Studierenden ja sogleich die Umrechnungstabelle mitgegeben: Eine Semesterwochenstunde entspricht 14 Stunden. Und wenn 30 Stunden einen Credit Point ergeben, dann entspricht – über den Daumen gepeilt – eine Veranstaltung mit zwei Semesterwochenstunden einem Credit Point. Der Umrechnungsfaktor beträgt demnach für den Studierenden etwa 2:1, d.h. er kann die gleiche Rechnung vollziehen wie bei der Umstellung von der DM auf den Euro (auch da lässt er ja die Nachkommaziffern außer Acht). Hat der Studierende die Logik bis hierhin nachvollzogen, scheint es ihm mit einem Mal auf, dass die ganze Sache gar nicht so schlimm ist. Die Internationalisierung der Studienordnungen vollzieht sich augenscheinlich nach dem gleichen Prinzip wie die Währungsunion: Alles bleibt im Prinzip beim Alten, die Kaufkraft ist nicht beeinträchtigt, sondern die neue Währung verschafft im Gegenteil noch den Vorteil der Liberalisierung der Reisefreiheit zwischen den Studienorten – sollte diese dadurch tatsächlich gewährt werden.¹

Durch diese Einsicht erleichtert kann der Studierende sich damit den folgenden Rechenexempeln – bewaffnet mit einem Taschenrechner, den er ja, wie wir seit TIMSS und PISA wissen, dafür braucht – ganz entspannt zuwenden:

»Das maximale Volumen beträgt laut KMK-Beschluss (15.09.2000) 900 Stunden pro Semester, einschließlich der vorlesungsfreien Zeit. Es ergeben sich also pro Semester 30 Punkte (pro Studienjahr 60 Punkte entsprechend 1800 Stunden). Werden z.B. einer zweistündigen Vorlesung zwei Punkte zugewiesen, so heißt das, dass sie für die Studierenden mit einer Gesamtzeitbelastung von 60 Stunden angesetzt ist. Bei 28 Stunden Präsenzzeit (2 x 14) besagt das, dass 32 Zeitstunden für das mit der Vorlesung in Zusammenhang stehende Selbststudium veranschlagt werden.«

Nach der Lektüre dieses Passus geht ihm dann auf, dass es sich hierbei augenscheinlich sogar noch um eine Verbesserung seiner Lage handelt. Nicht nur die im All-

Formen einer solchen Dekomposition beobachtet, ihr gemeinsamer Punkt besteht in der Unmöglichkeit, Denken und Handeln zu versöhnen (vgl. Gruschka 1998). Man will an einem kritischen Denken festhalten, kann aber hierfür keine Lebensform mehr konstruieren, in der zu dessen Resultaten praktische Distanz gehalten werden kann. Auch darin liegt der Sinn des Satzes, nach dem im Falschen kein richtiges Leben geführt werden könne.

Horkheimer ging gerne in die Spielbank, das, wie manches mehr, schützte ihn vor einem Fundamentalismus aus Verzweiflung, der im praktischen Leben wie im Kopf die Ordnung schaffen will, die in der Welt nicht gefunden bzw. dort praktisch nicht herbeigeführt werden kann. Die Sehnsucht nach der Richtigkeit des Denkens führt zu Erklärungsmustern, mit denen das Böse, das Verantwortliche, das Ursächliche etc. kurzschlüssig fixiert und verschwörungstheoretisch angereichert präsentiert wird. So gibt es wenigstens ein negatives Subjekt der Geschichte. Man hat sich freilich von dem nicht narren lassen. Die Vernunft in der Unvernunft zu akzeptieren, würde bedeuten, jene dieser auszuliefern. Das darf nicht sein. Manche lösen die daraus erwachsene geistige Spannung auf, indem sie aktionistisch sektiererisch gegen die Mächte der Verdunkelung aufbegehren. Auf diese Weise kann man endlich etwas tun, es vollzieht sich eine Identifikation mit dem konstruierten Angreifer. Die gewünschte geistige Distanz zum Geschehen schlägt dabei leicht ins Neurotische um.

Manche Dekomponierte halten sich für die Einzigen, die das Unwesen noch durchschauen, während alle anderen bereits bis zu ihrer Unkenntlichkeit integriert sind. Wenn wir uns mit der Frage beschäftigen, ob Bildung veraltet, so sollten wir auch auf die psychischen Folgekosten achten, die abzuwehren verständliches Ziel all derer wird, die vorwärts kommen wollen.

Ich komme zur unvermeidlichen Frage, wo gegen dieses schwarze Gemälde Lichtpunkte gesetzt werden können.

VIII

Bildung scheitert sodann an der fehlenden bzw. der sich auflösenden Organisation von Verbindlichkeiten für Bildungsprozesse.

Die Pädagogik muss von der Schwäche der »Subjekte« (Lehrer wie Schüler) ausgehen, sich auf Bildungsaufgaben angesichts ihrer erahnten und erfahrenen Ohnmacht gegenüber dem Objekt ihrer Bildung, der Welt außer ihnen, wie ihrer eigenen Verfassung zu beziehen. Der Sinnverlust der Bildung lässt sich nicht durch Beschwörungen beheben. »So viel Welt als möglich« in sich aufzunehmen, bleibt dennoch unverzichtbare Aufgabe der Bildung. Sie in ihren Widersprüchen zu erkennen, ist nicht unmöglich geworden. Den Heranwachsenden Möglichkeiten des Widerspruchs gegen eine »Abwicklung des Lebens im Irgendwie« (Ruhloff) zu eröffnen, wird zum Kern humaner Bildung. Aber wenn gegen die Schwäche diese Ziele weiter verfolgt werden sollen, dann werden die sozialen und methodischen Voraussetzungen für Bildungsprozesse wieder strenger gefasst werden müssen, die in der Vergangenheit leichtfertig mit falsch verstandener Lernerorientierung gelockert wur-

den. Ohne eine solche Lernordnung werden die Mutlosigkeit und das Desinteresse weiter wuchern. Der Ansatz geht weniger von den Motiven von Lehrern und Schülern, sondern von der verbindlichen Organisation von Bildungsanstrengungen aus.

Wenn die Lehrer nicht mehr die Kraft haben, die sachlichen Voraussetzungen für Bildungsprozesse, die ihren Namen verdienen, verbindlich zu definieren und sie durch Organisation in Formen zu übersetzen, wird die Hoffnung auf Bildung hoffnungslos. Dann tritt ein Maß an Verwahrlosung in den Institutionen ein, das nur noch denen Chancen eröffnet, die als Fitteste und Cleverste durchkommen auf Kosten aller anderen. In dem Maße, in dem sich Schule und Hochschule nicht mehr dafür verantwortlich fühlen, dass Lernen zum Erkenntniszuwachs führt, in dem die Ferienordnung die Schulordnung bestimmt, in dem der Konsum von Stoffen und nicht deren oft widerspenstige Bearbeitung gefördert wird, sind diejenigen verraten, die der Hilfe der Institution bedürfen. Ohne Lehr- und Lernformen, ohne Umgangsweisen von Lehrern und Schülern, mit denen es zu einer ernsthaften Arbeit an der Sache kommen kann, werden alle didaktischen Anstrengungen vergeblich sein müssen. Nur mit Verbindlichkeiten kann auf die Widerstände reagiert werden, die von der Sache und den subjektiven Schwierigkeiten mit ihr ausgehen. Wenn das Seminar aufgegeben wird, weil Studierende nicht mehr bereit sind, eine wissenschaftliche Vorbereitung zu übernehmen, wenn Vorlesungen nicht mehr gehalten werden, weil die zerstreute Aufmerksamkeit des Publikums durch jeden konzentrierten Vortrag überfordert wird, dann löst sich mit der Organisationsform auch der mögliche Inhalt auf. Wenn nicht jeder Student weiß, dass er am Maßstab der ihm gestellten Aufgabe gemessen wird, wenn er nicht mehr ausgesetzt wird der Frustration, die aus dem eigenen Ungenügen notwendig folgt, dann wird die Möglichkeit subjektiver Erfahrung dessen, was Bildung bedeutet, ausgeschlossen. Lehrer müssen den Lernenden mitteilen, was sie für wichtig halten und es mit ihrem Lehrverhalten beglaubigen. Wer nur noch Diskussionen moderiert, keine für die Schüler signifikante Position bezieht, kein emphatisches Verhältnis zu seinem Fach besitzt, der wird nicht nur von den Schülern nicht ernst genommen, er prägt diesen zugleich eine negatives Bild der Sache auf. Ohne die Institutionalisierung des Respekts gegenüber der Sache der Bildung (der sich bereits in der verbindlichen Lektüre eines Textes ausdrücken kann) und die Selbstachtung als Lernender (die sich im Bemühen ausdrücken kann, den Sinn eines Textes zu verstehen) wird nicht einmal mehr eine Berührung mit der Bildungsaufgabe zustande kommen. Ebenso verhält es sich mit der Integration von Neugier und Erfahrung in den Lernprozess. Wird jene nicht gestiftet und diese nicht aufgenommen, bleibt den Schülern gar nichts anderes übrig als abzuwarten, was der Lehrer doziert.

Hier also sehe ich heute nicht anders als George Steiner den strategischen Ansatzpunkt, gegen das Veralten von Bildung etwas zu tun. Während Steiner in eine Nische flüchten will, plädiere ich für eine allgemeine Lösung. Sie richtet die Hoffnung nicht auf die zuweilen wie zufällig glückende Bildung. Stattdessen geht es um die Herstellung eines Klimas, durch das allen mitgeteilt wird, dass die Institution gegen alle Widerstände an ihren Zielen festhält. Kontrafaktisches Verhalten kann man das nennen, denn keine der für Bildung günstigen Formen ist noch vorauszusetzen, sie alle

lassen sich nur ansatzweise realisieren, indem man postuliert, sie würden bereits gelten. Auch wenn die Mehrheit der Studierenden keine wissenschaftliche Arbeit vorlegen wird, sind doch alle so zu behandeln, als erwarte man dergleichen von ihnen. Der Anspruch wird also im vollen Bewusstsein darüber formuliert, dass er nicht zu erfüllen ist. Aber damit sich überhaupt ein Gefühl für die Maßstäbe wissenschaftlicher Praxis bilden kann und Kritik als Medium der Reflexion erfahren wird, muss so getan werden, als ob.

Mit dem Plädoyer für die Lernordnung wird eine strategische Allianz mit dem ehemaligen Gegner: der Halbbildung eingegangen. Bildung als Anspruch an alle kann vielleicht nur noch überleben, wenn wir die institutionellen Voraussetzungen stark machen, die für die Mehrheit eine Orientierung an Halbbildung bedeuten wird.

Bildungsinstitutionen sollen Bildung fordern. Aber sie werden dies im Wissen darum tun müssen, durch Curricula und Schulordnungen allein noch Halbbildung durchsetzen zu können.

Es ist wie mit Horkheimers Apologie der bürgerlichen Familie. Das kritisch-theoretische Urteil über sie als Repressions- und Reproduktionsinstrument war zutiefst negativ. Aber die Kritiker wussten, durch ihre bloße Abschaffung würde nichts besser, sondern alles nur noch schlimmer werden. Die Halbbildung galt Adorno als der in der Sache selbst begründete Feind der Bildung. Wenn aber für diese die Luft immer dünner wird, kann und darf nicht auch noch an der Abschaffung der Halbbildung mit der Begründung gearbeitet werden, sie führe nicht zum Ziel bzw. sie sei als nicht erstrebenswerte auch nicht mehr zu vermitteln.

In Schule und Hochschule sind Formen der Welterschließung bewahrt, die auf ein normatives Fundament für Bildung verweisen. Sie dürfen nicht aufgegeben werden, auch wenn man sich keine Illusionen darüber machen darf, dass ihre Falschheit sich in der Form der Halbbildung rächen wird. Aber mit der Inanspruchnahme der Bildung in der Halbbildung bleibt doch jene präsent. Ohne sie stellt sich die Frage, ob wir angesichts der mächtigen Instruktionkonkurrenz überhaupt noch die Schule und Hochschule benötigen.

LITERATUR

- Denecke, W.: Adorno und der Äther. Zu Adornos Sprachduktus. In: *Pädagogische Korrespondenz* 26 (2000/01), S. 73–79.
- Euler, P.: Veraltet die Bildung? Oder: Kritische Bildungstheorie im vermeintlich »nachkritischen« Zeitalter! In: *Pädagogische Korrespondenz* 26 (2000/01), S. 5–27.
- Gruschka, A.: Die Ohnmacht der Vernunft, die Unvernunft der Verhältnisse und die Dekomposition der Handelnden. In: *Pädagogische Korrespondenz* 21 (1998), S. 32–53.
- Kade, J.: Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29 (1983), S. 859–876.
- Klemm, K./Weegen, M.: Wie gewonnen so zerronnen. In: *Jahrbuch für Schulentwicklungsforschung* 2001 (im Erscheinen).
- Peukert, H.: Reflexionen über die Zukunft von Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 4 (2000), S. 507–524.
- Schwanitz, D.: Bildung – Alles, was man wissen muss. Frankfurt am Main 1999.
- Ders.: Malte nicht Mozart den »Faust«? Wer reich werden will, braucht heute keine Bildung. Trotzdem kommen wir nicht ohne sie aus. In: *Stern* (1999), Heft 40, S. 26–30.

- Ders.: »Junge Menschen wollen Normen.« Stern-Gespräch mit Dietrich Schwanitz über sein Rezept gegen die Bildungskrise. In: Stern (1999), Heft 40, S. 32–36.
- Steiner, G.: Errata. München 1999.
- Stövesand, H.: Schulentwicklung nach Klippert. Über den Anspruch, mittels Dressur Selbstständigkeit zu fördern. In: Pädagogische Korrespondenz 26 (2000/01), S. 80–94.
- Tischer, M.: Veraltet die Halbbildung? Überlegungen beim Versuch, die Theorie der Halbbildung zu aktualisieren. In: Pädagogische Korrespondenz 6 (1989/90), S. 5–21.
- Ders.: Alles ist möglich – nichts geht mehr. In: Pädagogische Korrespondenz 16 (1995), S. 92–98.
- Türcke, Ch.: Das Altern der Kritik. In: Pädagogische Korrespondenz 22 (1998), S. 5–13.